Article original

Déplacement forcé et performances scolaires au Burkina Faso : comparaison des acquis des élèves déplacés internes et non déplacés

Wendinso Ouedraogo[1], Wendwaoga Olivier Bagre[2]

[1] Doctorant en Sciences de l'éducation, spécialité Mesures et Évaluation, Université Norbert ZONGO de Koudougou, Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation, Burkina Faso,
[2] Docteur en Sciences de l'éducation, spécialité Politiques éducatives, Université Norbert ZONGO de Koudougou, Laboratoire de Psychopédagogie, Andragogie, Mesure et Évaluation, Burkina Faso
Auteur correspondant : camaradwens@gmail.com
Article reçu le 16/09/2026
Réf : AUM13-0320

Résumé:
Cet article examine l'association entre le déplacement forcé et les performances scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso dans un contexte de crise sécuritaire. À partir des données de l'Évaluation nationale des Acquis scolaires (EAS) réalisée en 2024, l'étude compare les scores en français et en mathématiques des élèves déplacés internes et non déplacés aux niveaux du CP2/2e année bilingue et du CM1/4e année bilingue. Les résultats montrent que les élèves déplacés présentent des performances comparables, voire supérieures, à celles des non déplacés. Au CP2/2e année bilingue, aucun écart significatif n'est observé en français, tandis qu'un avantage significatif apparaît en mathématiques en faveur des élèves déplacés internes. Au CM1/4e année bilingue, les écarts deviennent plus marqués et sont statistiquement significatifs dans les deux disciplines. Ces résultats invitent à nuancer l'hypothèse selon laquelle le déplacement forcé serait systématiquement associé à de moins bonnes performances scolaires. Ils peuvent traduire des capacités d'adaptation des élèves et de leur environnement éducatif, sans permettre toutefois d'attribuer les écarts observés aux dispositifs de continuité éducative. L'étude souligne ainsi la nécessité de prendre en compte les effets de sélection et les différences de

composition entre groupes pour mieux comprendre les apprentissages en contexte de crise.

Mots clés : Résilience éducative, Conflit armé, Élèves déplacés internes, Apprentissages fondamentaux, Burkina Faso.

Forced Displacement and School Performance in Burkina Faso: a Comparison of Learning Outcomes Between Internally Displaced and Non-Displaced Students

Abstract :

This article examines the association between forced displacement and the school performance of primary school students in Burkina Faso in the context of the ongoing security crisis. Using data from the 2024 National Assessment of Learning Outcomes (EAS), the study compares French and mathematics scores between internally displaced and non-displaced students at the CP2/second-year bilingual and CM1/fourth-year bilingual levels. The results show that internally displaced students perform at levels comparable to, and in some cases higher than, those of non-displaced students. At the CP2/second-year bilingual level, no statistically significant difference is observed in French, while a significant advantage in mathematics emerges in favor of internally displaced students. At the CM1/fourth-year bilingual level, the differences become larger and are statistically significant in both subjects. These findings call for a more nuanced view of the assumption that forced displacement is systematically associated with poorer school performance. They may reflect the adaptive capacities of students and their educational environment, although the observed differences cannot be attributed to educational continuity measures on the basis of the present analysis. The study therefore highlights the need to account for selection effects and differences in group composition in order to better understand learning outcomes in crisis contexts.

Keywords: *Educational resilience; Armed conflict; Internally displaced students; Learning outcomes; Burkina Faso.*

Introduction

Depuis 2015, la crise sécuritaire que traverse le Burkina Faso bouleverse profondément le fonctionnement des services sociaux de base. Les attaques armées et les déplacements massifs de populations ont particulièrement éprouvé le système éducatif : des établissements ont fermé, des activités pédagogiques ont été interrompues et de nombreux élèves déplacés internes (EDI) ont dû poursuivre leur scolarité dans des structures d'accueil. Dès lors,

l'enjeu ne se limite plus à maintenir les enfants à l'école. Il concerne aussi ce qu'ils parviennent effectivement à apprendre dans des conditions fortement dégradées.

La littérature consacrée à l'éducation en contexte de conflit documente largement les conséquences de telles crises sur les parcours scolaires. L'UNESCO (2011) identifie les conflits armés comme l'un des obstacles majeurs à la réalisation de l'Éducation pour tous, en raison notamment des déplacements de populations, de la destruction des infrastructures scolaires et de l'insécurité persistante. Les effets ne concernent pas seulement l'accès à l'école. Ils touchent également les apprentissages. Ainsi, la Banque mondiale (2018) relève que les contextes fragiles sont souvent associés à de faibles niveaux d'acquisition des compétences fondamentales. Dans les pays d'Afrique subsaharienne francophone, les résultats du Programme d'analyse des systèmes éducatifs de la CONFEMEN (PASEC, 2019) établissent également un lien entre fragilité des contextes et faibles performances scolaires, notamment en lecture et en mathématiques.

Ces effets passent par plusieurs mécanismes. D'abord, les conflits interrompent les parcours scolaires, détériorent les conditions d'apprentissage et exposent les enfants au stress et aux traumatismes psychologiques (Justino, 2016). Ensuite, le déplacement forcé accentue ces difficultés. En effet, pour les élèves concernés, changer de lieu de résidence signifie souvent changer d'école, parfois après une interruption plus ou moins longue de la scolarité. À cette rupture peuvent s'ajouter des difficultés d'intégration dans les structures d'accueil, des conditions matérielles précaires, des contraintes économiques ou encore des barrières linguistiques. Il y a autant de facteurs qui sont susceptibles de peser sur la poursuite de la scolarité et sur les apprentissages. Le *Global Education Monitoring Report* de l'UNESCO (2020) relève ces contraintes, mais souligne aussi que des politiques éducatives adaptées peuvent préserver l'accès à l'école et les apprentissages, même dans des contextes fragiles.

Les travaux empiriques confortent dans l'ensemble l'hypothèse d'un désavantage éducatif associé aux conflits. À partir du cas rwandais, Akresh et de Walque (2008) montrent que l'exposition à la violence armée réduit la scolarisation et peut affecter durablement les trajectoires éducatives. Les résultats de leurs travaux révèlent cependant des différences entre groupes d'enfants. Autrement dit, l'exposition à une même crise ne produit pas nécessairement les mêmes effets pour tous. Ce constat invite à nuancer l'idée d'une relation systématique entre conflit et faibles performances scolaires. Plus largement, Rose et Alcott (2017) rappellent que la fréquentation scolaire ne garantit pas à elle seule l'acquisition des compétences fondamentales, notamment en lecture et en mathématiques. Les conditions dans lesquelles les élèves poursuivent leur scolarité comptent tout autant.

Cette nuance prend une importance particulière lorsqu'on s'intéresse aux élèves déplacés internes qui, malgré les perturbations vécues, restent scolarisés. La littérature a largement documenté les ruptures scolaires, les pertes d'apprentissage et les vulnérabilités engendrées par les conflits. Cependant, elle renseigne moins sur les trajectoires des enfants déplacés qui demeurent dans le système éducatif et sur les mécanismes qui leur permettent, dans certains cas, de maintenir leurs acquis. Pourtant, les réponses apportées à la crise peuvent faire une différence. Les dispositifs d'Éducation en Situation d'Urgence (ESU), la mobilisation des communautés, l'engagement des enseignants ou encore les mesures prises par les institutions éducatives peuvent limiter certaines conséquences du déplacement. La résilience éducative peut alors être appréhendée non comme l'absence de perturbations, mais comme la capacité du système, de ses acteurs et des élèves à poursuivre les apprentissages malgré ces perturbations.

Au Burkina Faso, cette question mérite une attention particulière. Face à la crise, plusieurs réponses ont été mises en œuvre pour préserver la continuité éducative, parmi lesquelles la délocalisation de structures éducatives, le redéploiement d'enseignants et l'accompagnement des partenaires techniques et

financiers. Ces mesures ont notamment pour objectif de maintenir ou de rétablir la scolarisation des enfants affectés par l'insécurité, dont les élèves déplacés internes. Pourtant, on sait encore peu de choses sur les apprentissages de ceux qui ont pu rester ou revenir à l'école. Les études comparant directement leurs performances à celles des élèves non déplacés à partir de données d'évaluation des acquis scolaires restent limitées. Or, être scolarisé ne renseigne pas, à lui seul, sur ce qu'un enfant apprend effectivement.

C'est à cette question que s'intéresse le présent article à partir des données de l'Évaluation nationale des Acquis scolaires (EAS) réalisée en 2024 au Burkina Faso. L'analyse compare les performances en français et en mathématiques des élèves déplacés internes et non déplacés au CP2/2e année bilingue et au CM1/4e année bilingue. Le recours à ces données permet ainsi de déplacer l'analyse de la seule question de l'accès vers celle des acquis effectivement maîtrisés par les élèves.

La question centrale est la suivante : dans quelle mesure le déplacement forcé est-il associé aux performances scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso ? Plus précisément, l'étude cherche à déterminer si, en français et en mathématiques, les performances des élèves déplacés internes diffèrent significativement de celles des élèves non déplacés et si les écarts observés varient selon le niveau scolaire.

L'intérêt de l'article tient précisément à ce questionnement. Il ne s'agit pas de nier les conséquences de la crise sécuritaire sur l'éducation, largement établies par la littérature, ni de supposer à l'inverse que les dispositifs mis en place les auraient neutralisées. Le choix est plutôt de ne pas considérer d'emblée le déplacement interne comme synonyme de faibles performances. La comparaison empirique permet de vérifier cette relation et, lorsque les résultats le suggèrent, d'interroger ce qu'elle révèle des capacités d'adaptation des élèves et du système éducatif. La résilience est ainsi examinée à partir des apprentissages observés, et non

présumée à partir de la seule existence de dispositifs de continuité éducative.

La suite de l'article présente la démarche méthodologique et les données mobilisées avant d'exposer les résultats de l'analyse. Ceux-ci sont ensuite discutés à la lumière des travaux existants et des réponses apportées par le système éducatif burkinabè à la crise sécuritaire.

1. Méthodologie

Dans le cadre de cette analyse comparative, la méthodologie s'articule autour de deux composantes : la présentation des données issues de l'EAS 2024 puis la description du modèle statistique retenu pour tester les différences de performances entre les élèves déplacés internes et ceux non déplacés. Ces deux sous-sections permettent ainsi de préciser à la fois les caractéristiques de l'échantillon étudié et l'approche analytique mobilisée.

1.1. Présentation des données

Cette étude adopte une approche quantitative comparative, visant à analyser l'association entre le statut de déplacé interne et les performances scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso. L'objectif est d'identifier l'existence d'éventuelles différences de niveau d'apprentissage entre élèves déplacés internes et non déplacés, à partir de données issues d'une évaluation standardisée des acquis scolaires. Dans cette perspective, l'analyse repose sur une comparaison de moyennes entre groupes, complétée par une interprétation des écarts observés à la lumière du cadre conceptuel de la résilience du système éducatif en contexte de crise.

Les données utilisées proviennent de l'Évaluation nationale des Acquis scolaires (EAS) réalisée en 2024 par la Direction générale des Études et des Statistiques sectorielles du Ministère de l'Enseignement de Base, de l'Alphabétisation et de la Promotion des Langues nationales (MEBAPLN). Cette évaluation vise à mesurer les

performances scolaires des élèves du primaire à travers des tests standardisés administrés à un échantillon représentatif d'écoles à l'échelle nationale. Elle couvre plusieurs disciplines fondamentales notamment le français et les mathématiques. L'EAS présente l'avantage de fournir des données comparables, fiables et directement centrées sur la qualité des apprentissages. Cela fait d'elle, une source particulièrement pertinente pour l'analyse des apprentissages scolaires dans un contexte marqué par la crise sécuritaire.

L'échantillon a été constitué à partir d'un échantillonnage stratifié en grappes à deux degrés. Dans le premier niveau, il s'agit de procéder à un tirage sans remise à probabilité inégale, privilégiant ainsi les écoles aux effectifs plus élevés. Un échantillon initial de 169 écoles a été tiré. Pour garantir la représentativité, un échantillon de remplacement a été constitué. Dans le second degré, 20 élèves par niveau ont été tirés aléatoirement (CP2 et CM1 pour le classique, 2^{e} et 4^{e} année pour le bilingue) dans chaque école échantillonnée. Il faut rappeler que lorsque l'effectif d'une classe est inférieur à 20, tous les élèves sont inclus dans l'échantillon.

La variable principale d'intérêt est la performance scolaire mesurée à travers (i) le score global, (ii) le score moyen en français et (iii) le score moyen en mathématiques. Ces scores sont issus des tests standardisés administrés lors de l'EAS 2024. La variable explicative principale est le statut de l'élève (identifié dans la base par *eleve_01a*) qui distingue d'une part les élèves déplacés internes (EDI) et d'autre part les élèves non déplacés. A ce titre, cette variable permet d'identifier les élèves affectés par le déplacement forcé en lien avec la crise sécuritaire.

1.2. Présentation du modèle d'analyse

Nous adoptons une approche fondée sur la comparaison des moyennes entre groupes afin d'évaluer l'association entre le statut de déplacement et les performances scolaires. L'analyse porte sur les élèves du primaire (CP2/2^{e} année bilingue et CM1/4^{e} année

bilingue) et est conduite séparément pour le score global ainsi que pour les scores en français et en mathématiques.

De façon pratique, le test statistique examine l'hypothèse d'égalité des moyennes entre les deux groupes d'élèves. L'estimation de la différence moyenne (différence moyenne associée au statut de déplacement), accompagnée de son intervalle de confiance à 95%, permet d'apprécier à la fois la significativité statistique et l'ampleur pratique de l'écart observé. En notant μ_1, la moyenne des scores des élèves déplacés internes et μ_2 celle des élèves non déplacés, le test est formulé comme suit :

- Hypothèse nulle (H_0) : il n'existe pas de différence significative de performance entre les deux groupes ($\mu_1 = \mu_2$) ;
- Hypothèse alternative (H_1) : il existe une différence significative de performance entre les élèves déplacés et non déplacés ($\mu_1 \neq \mu_2$).

Empiriquement, cette spécification est équivalente à un test t de Student pour échantillons indépendants, sous les hypothèses usuelles d'indépendance des observations et d'homogénéité des variances. Compte tenu de la taille relativement importante des échantillons ($n > 30$ dans chaque groupe), l'hypothèse de normalité asymptotique des estimateurs est considérée comme satisfaite.

Les estimations sont réalisées séparément par niveau scolaire (CP2/2e année bilingue et CM1/4e année bilingue), ce qui permet de capter d'éventuelles hétérogénéités dans l'association du statut de déplacement selon le stade du parcours éducatif. Par ailleurs, la désagrégation par discipline (français et mathématiques) vise à identifier des écarts différenciés selon les domaines d'apprentissage.

La décision statistique du test reposera sur un seuil de signification $\alpha = 0,05$ avec une attention particulière accordée aux niveaux de significativité plus stricts (1%) :

- si $p \leq 0,05$, nous rejetons H_0 et concluons à une différence statistiquement significative des performances selon le statut de déplacement de l'apprenant.
- si $p > 0,05$, nous ne rejetons pas H_0 et concluons à l'absence de différence statistiquement significative.

Il convient de souligner que cette approche ne permet pas d'identifier un effet causal du déplacement sur les performances scolaires. Les résultats doivent ainsi être interprétés comme des différences moyennes observées entre les deux groupes d'élèves. Ces écarts peuvent être associés au statut de déplacement, mais également à des différences de caractéristiques individuelles, familiales ou scolaires non prises en compte dans la présente analyse. Leur interprétation appelle donc à la prudence. Toutefois, la comparaison des performances des élèves déplacés internes et non déplacés permet de documenter la situation particulière des EDI restés dans le système scolaire et d'examiner dans quelle mesure leur déplacement est associé à des écarts d'apprentissage.

2. Résultats

L'Évaluation nationale des acquis scolaires (EAS) de 2024 constitue une source d'information essentielle pour analyser les facteurs susceptibles d'influencer les performances scolaires des élèves du primaire au Burkina Faso. Dans un contexte marqué par une crise sécuritaire prolongée, les déplacements forcés de populations ont profondément modifié les conditions de scolarisation de nombreux enfants. Le statut de déplacement apparaît ainsi comme une dimension importante à prendre en compte pour comprendre les disparités de performances scolaires observées entre les élèves.

Le présent volet de l'analyse vise, dans un premier temps, à décrire les caractéristiques de l'échantillon d'élèves évalués, puis à comparer les performances scolaires des élèves selon leur statut de déplacement, en distinguant les élèves déplacés internes des élèves non déplacés, à partir des données issues de l'EAS 2024.

2.1. Caractéristiques de l'échantillon

L'évaluation a été effectivement réalisée dans 157 établissements scolaires, dont 17 relevant de l'enseignement bilingue. Toutefois, en raison du contexte sécuritaire, les écoles localisées dans la région du Sahel n'ont pas pu être couvertes lors de la collecte des données. Cette contrainte doit être prise en compte dans l'interprétation de la couverture de l'évaluation, le plan d'échantillonnage ayant été conçu à l'échelle régionale.

Tableau 1. Quelques caractéristiques de l'échantillon

Variable	CP2/ 2e année bilingue				CM1/ 4e année bilingue			
	Élève déplacé interne		Élève non déplacé		Élève déplacé interne		Élève non déplacé	
Sexe de l'élève								
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Garçons	193	48,6	1254	48,5	147	41,2	1124	43,9
Filles	204	51,4	1332	51,5	210	58,8	1436	56,1
Total	397	100	2 586	100	357	100	2 560	100
Statut de l'école								
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Public	291	73,3	1 504	58,2	234	65,5	1 596	62,3
Privé	106	26,7	1082	41,8	123	34,5	964	37,7
Total	397	100	2 586	100	357	100	2 560	100
Milieu d'implantation de l'école								
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
Urbain	242	61,0	1162	44,9	223	62,5	1175	45,9
Rural	155	39,0	1 424	55,1	134	37,5	1 385	54,1
Total	397	100	2 586	100	357	100	2 560	100
Ayant fréquenté le préscolaire								
	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%	Effectif	%
OUI	50	12,6	575	22,2	49	13,7	601	23,5
NON	347	87,4	2 011	77,8	308	86,3	1 959	76,5
Total	397	100	2 586	100	357	100	2 560	100

Source : *Auteurs à partir de la base de données de l'Enquête nationale sur les Acquis scolaires, DGESS/MENAPLN, 2024*

L'analyse des caractéristiques des élèves met en évidence des différences notables entre les élèves déplacés internes et leurs homologues non déplacés, tant au niveau du CP2/2e année bilingue que du CM1/4e année bilingue.

S'agissant du sexe des élèves, la répartition apparaît globalement équilibrée au CP2/2e année, avec une proportion quasi équivalente de garçons et de filles, indépendamment du statut de déplacement (environ 49% de garçons et 51% de filles). En revanche, au CM1/4e année, une légère surreprésentation des filles est observée, particulièrement chez les élèves déplacés internes (58,8% contre 41,2% de garçons), une tendance également visible chez les non déplacés (56,1% de filles). Cette évolution pourrait traduire des dynamiques différenciées de maintien dans le système éducatif selon le genre dans un contexte de crise.

Concernant le statut de l'école, les résultats révèlent une concentration plus marquée des élèves déplacés dans les établissements publics. Au CP2/2e année, 73,3% des élèves déplacés sont scolarisés dans le public contre 58,2% des non déplacés. Cette tendance se maintient au CM1/4e année, bien que de manière légèrement atténuée (65,5% contre 62,3%). À l'inverse, les élèves non déplacés sont proportionnellement plus présents dans les écoles privées. Cette configuration reflète vraisemblablement les contraintes économiques des ménages déplacés ainsi que le rôle central du secteur public dans l'accueil des populations vulnérables.

L'analyse du milieu d'implantation de l'école met en évidence un contraste particulièrement marqué. Les élèves déplacés sont majoritairement scolarisés en milieu urbain, aussi bien au CP2/2e année (61,0%) qu'au CM1/4e année (62,5%). À l'opposé, les élèves non déplacés sont davantage présents en milieu rural (respectivement 55,1% et 54,1%). Ce résultat reflète les dynamiques de déplacement forcé vers les centres urbains

considérés comme plus sécurisés, entraînant une recomposition spatiale de la population scolaire.

Enfin, la fréquentation de l'éducation préscolaire apparaît significativement plus faible chez les élèves déplacés. Au CP2/2e année, seuls 12,6% des élèves déplacés ont fréquenté le préscolaire, contre 22,2% chez les non déplacés. Des écarts similaires sont observés au CM1/4e année (13,7% contre 23,5%). Cette différence suggère que les élèves déplacés arrivent au primaire avec un déficit initial en termes de préparation scolaire, susceptible d'affecter leurs apprentissages ultérieurs.

Dans l'ensemble, ces résultats mettent en évidence des différences structurelles importantes entre élèves déplacés et non déplacés, notamment en termes d'accès au préscolaire, de type d'établissement fréquenté et de milieu de scolarisation.

L'analyse descriptive met ainsi en évidence plusieurs différences de composition entre les élèves déplacés internes et les élèves non déplacés. Ces différences invitent à la prudence dans l'interprétation des écarts de performances entre les deux groupes. La présente étude ne cherche pas à isoler un effet propre ou causal du déplacement, mais à déterminer si les performances scolaires observées diffèrent significativement selon le statut de déplacement. Dans cette perspective, des tests de comparaison de moyennes sont mobilisés pour apprécier l'ampleur et la significativité statistique des écarts constatés.

2.2. Présentation des résultats

Sur le plan empirique, l'analyse repose sur des tests de comparaison de moyennes (tests t de Student pour échantillons indépendants), appliqués successivement aux scores moyens globaux ainsi qu'aux scores en français et en mathématiques. Cette approche permet d'estimer l'ampleur des écarts de performance observés entre les élèves déplacés internes et les élèves non déplacés et d'en apprécier la significativité statistique selon les disciplines et les niveaux scolaires.

Ces analyses visent ainsi à déterminer si le déplacement interne est associé, dans les données de l'EAS 2024, à des performances scolaires différentes. Elles permettent également de vérifier si les EDI effectivement scolarisés et évalués présentent systématiquement le désavantage scolaire généralement associé au déplacement forcé dans la littérature. Toutefois, les résultats obtenus ne permettent pas, à eux seuls, d'attribuer les écarts observés aux dispositifs de réponse à la crise ou à une capacité particulière du système éducatif.

2.2.1. Analyse comparative des acquis globaux des élèves

L'analyse comparative des scores moyens globaux selon le statut de déplacement des élèves au niveau des classes de CP2/2e année bilingue met en évidence des différences de performance entre les élèves déplacés internes (EDI) et les élèves non déplacés. Les résultats du test t indiquent que les élèves déplacés internes obtiennent un score moyen de *57,77* points contre *55,71* points pour les élèves non déplacés, soit un écart de 2,06 points en faveur des EDI. Cependant, cette différence n'est pas statistiquement significative au seuil de 5% en test bilatéral ($p = 0,0746$), bien qu'elle le soit en test unilatéral à droite ($p = 0,0373$).

Par ailleurs, l'intervalle de confiance à 95% de la différence ($[-0,20 ; 4,32]$) incluant zéro, confirme que l'on ne peut pas conclure avec certitude à une différence statistiquement robuste entre les deux groupes dans une approche classique bilatérale.

Au niveau du CM1/4e année bilingue, l'analyse des performances scolaires selon le statut de déplacement révèle des écarts plus marqués que ceux observés au CP2/2e année bilingue. En effet, les résultats du test t montrent que les élèves déplacés internes (EDI) obtiennent un score moyen global de 56,54 points contre 51,96 points pour les élèves non déplacés, soit un écart de 4,57 points en faveur des EDI. Cette différence est statistiquement significative au seuil de 1% ($p = 0,0001$) ; ce qui indique une forte probabilité que l'écart observé ne soit pas dû au hasard. L'intervalle

de confiance à 95% de la différence ([2,35 ;6,80]) est entièrement positif, confirmant ainsi la robustesse de cet écart. La statistique de test ($t = 4,03$) traduit également une différence substantielle entre les deux groupes d'apprenants évalués.

En somme, les résultats indiquent que le statut de déplacé interne n'est pas associé à une dégradation des performances scolaires dans les données de l'EAS 2024. Au contraire, un écart positif et statistiquement significatif est observé au CM1 en faveur des élèves déplacés internes. Ce résultat montre que, parmi les élèves effectivement scolarisés et évalués dans le cadre de l'EAS 2024, le déplacement interne n'est pas systématiquement associé à de moins bonnes performances scolaires. Toutefois, cet avantage ne saurait être attribué directement aux dispositifs de réponse à la crise. Il peut également refléter des différences de composition entre les groupes, des effets de sélection liés au maintien dans le système scolaire ou encore des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires non prises en compte dans la présente analyse.

Les analyses précédentes ont porté sur les scores globaux. Afin d'affiner la comparaison, les résultats sont à présent examinés séparément en français et en mathématiques. Cette désagrégation permet de déterminer si les écarts observés entre élèves déplacés internes et non déplacés varient selon les domaines d'apprentissage et les niveaux scolaires.

2.2.2. Analyse comparative des acquis des élèves en français

Les résultats du test de comparaison des scores moyens en français mettent en évidence des dynamiques différenciées selon le niveau d'enseignement. Les principaux résultats du test de comparaison des scores moyens en français sont présentés dans le tableau 2.

Tableau 2. Principaux résultats du test de comparaison des scores moyens en français

Niveau d'enseignement	Élève déplacé interne	Score moyen (sur 100 points)	Écart-type	Différence moyenne	Niveau de significativité
CP2/2e année bilingue	OUI	53,63	23,13	0,71	n.s
	NON	52,92	22,60		
CM1/4e année bilingue	OUI	60,44	21,06	5,95	*** (p < 0,001)
	NON	54,49	23,72		

Source : *Résultats du test à partir de la base de données de l'Enquête nationale sur les acquis scolaires, MENAPLN/DGESS, 2024*

Au niveau du CP2/2e année bilingue, les scores moyens des élèves déplacés internes (53,63) et des élèves non déplacés (52,92) apparaissent très proches, avec une différence moyenne de seulement 0,71 point, statistiquement non significative. Ce résultat suggère que, en début de cycle primaire, le statut de déplacement ne constitue pas un facteur discriminant en matière de performances en français. Autrement dit, les élèves déplacés présentent des niveaux d'acquisition comparables à ceux de leurs pairs non déplacés.

Ce constat peut s'interpréter de plusieurs manières. Il montre d'abord que, parmi les élèves évalués, le déplacement interne ne s'accompagne pas nécessairement d'un désavantage en français au CP2/2e année bilingue. Cette proximité des performances pourrait être liée à des capacités d'adaptation des élèves, au soutien dont certains bénéficient dans leur nouvel environnement scolaire ou encore aux dispositifs d'accompagnement déployés en contexte de crise. Toutefois, la présente analyse ne permet pas d'identifier la contribution respective de ces différents facteurs.

En revanche, au niveau du CM1/4e année bilingue, les résultats révèlent une différence plus marquée et statistiquement significative. Les élèves déplacés obtiennent un score moyen de 60,44, contre 54,49 pour les élèves non déplacés, soit un écart de

5,95 points, significatif au seuil de 1%. Ce résultat indique non seulement l'existence d'un différentiel de performance en faveur des élèves déplacés, mais également une amplification de cet écart à un stade plus avancé du cycle primaire.

Ce résultat, a priori contre-intuitif, invite à dépasser une lecture strictement déficitaire du déplacement forcé. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées. Certains élèves déplacés restés dans le système scolaire pourraient avoir développé des capacités particulières d'adaptation ou bénéficié d'un environnement éducatif favorable après leur déplacement. Les résultats peuvent également refléter un effet de sélection, les EDI qui poursuivent leur scolarité et participent à l'évaluation pouvant présenter des caractéristiques particulières par rapport à ceux dont la scolarité a été interrompue. En l'absence d'analyse multivariée, ces différentes hypothèses ne peuvent toutefois pas être départagées.

Ainsi, l'analyse montre surtout que l'association entre déplacement forcé et performances en français n'est ni uniforme ni systématiquement défavorable aux EDI. L'absence d'écart significatif au CP2 et l'avantage observé au CM1 constituent dès lors des résultats qui méritent d'être approfondis afin d'en identifier les facteurs explicatifs.

2.2.3. Analyse comparative des acquis des élèves en mathématiques

Les résultats du test de comparaison des scores moyens en mathématiques mettent en évidence des dynamiques différenciées selon le niveau d'enseignement. Le tableau 3 présente les principaux résultats du test de comparaison des scores moyens en mathématiques.

Tableau 3. Principaux résultats du test de comparaison des scores moyens en mathématiques

Niveau d'enseignement	Élève déplacé interne	Score moyen (sur 100 points)	Écart-type	Différence moyenne	Niveau de significativité
CP2/2e année bilingue	OUI	59,37	26,42	3,31	** (p = 0,0150)
	NON	56,06	25,11		
CM1/4e année bilingue	OUI	54,90	22,65	7,30	*** (p < 0,001)
	NON	47,60	23,03		

Source : *Résultats du test à partir de la base de données de l'Enquête nationale sur les acquis scolaires, MENAPLN/DGESS, 2024*

En début de scolarité primaire (CP2/2e année bilingue), les élèves déplacés internes obtiennent un score moyen de 59,37, contre 56,06 pour les élèves non déplacés, soit une différence de 3,31 points, statistiquement significative au seuil de 5%. Ce résultat indique qu'en début de cycle primaire, les élèves déplacés présentent déjà un avantage relatif en mathématiques par rapport à leurs pairs non déplacés.

Ce différentiel, bien que modéré, montre que le déplacement forcé ne s'accompagne pas nécessairement de performances plus faibles en mathématiques chez les élèves effectivement scolarisés et évalués. Plusieurs facteurs peuvent contribuer à expliquer ce résultat, notamment les caractéristiques des élèves ayant poursuivi leur scolarité après le déplacement, leur environnement d'accueil ou les formes d'accompagnement dont ils ont pu bénéficier. Les données mobilisées ne permettent toutefois pas d'établir laquelle de ces explications prédomine.

Au CM1/4e année bilingue, l'écart de performance se creuse nettement. Les élèves déplacés enregistrent un score moyen de 54,90 contre 47,60 chez les non-déplacés, soit une différence de 7,30 points, statistiquement significative ($p<0,001$). Ce résultat confirme que, dans l'échantillon étudié, les EDI scolarisés ne présentent pas le désavantage attendu en mathématiques. Il ne

permet toutefois pas de conclure que le déplacement améliore les performances scolaires. L'écart observé peut résulter de plusieurs mécanismes qu'une comparaison de moyennes ne permet pas d'isoler.

Ainsi, les résultats en mathématiques mettent en évidence une association positive entre le statut d'EDI et les performances observées, particulièrement au CM1. Ils invitent surtout à approfondir l'analyse des caractéristiques individuelles, familiales et scolaires susceptibles d'expliquer cette situation.

3. Discussion des résultats et suggestions

Après avoir présenté les résultats de l'analyse issue de l'EAS 2024, un constat a priori contre-intuitif est mis en évidence : les élèves déplacés internes ne présentent pas de déficit d'apprentissage par rapport aux élèves non déplacés. Ils affichent au contraire des performances équivalentes, voire significativement supérieures notamment en mathématiques et au CM1/4e année bilingue. Au regard de ce résultat, les cadres analytiques classiques sur les effets des conflits sur l'éducation devraient donc être revisités.

Une large partie de la littérature empirique établit que les contextes de conflit armé affectent négativement les systèmes éducatifs à travers la destruction des infrastructures, les déplacements forcés des apprenants, la désorganisation des services éducatifs et la détérioration des conditions d'apprentissage (UNESCO, 2011, Banque mondiale, 2018). Les EDI sont généralement présentés comme un groupe particulièrement vulnérable. Ils sont de ce fait, exposés à des risques de décrochage scolaire et de faibles acquisitions scolaires (Justino, 2016 ; Burde et al., 2017). Par ailleurs, les travaux issus des évaluations du PASEC confirment également que les contextes fragiles et affectés par les conflits sont associés à des niveaux d'apprentissage plus faibles en Afrique subsaharienne (PASEC, 2019).

Les résultats obtenus dans le cas du Burkina Faso suggèrent pourtant une situation plus nuancée. Non seulement les EDI évalués

ne présentent pas systématiquement des performances inférieures, mais ils enregistrent, dans certains cas, des scores significativement plus élevés, particulièrement au CM1/4e année bilingue. Ce décalage avec une partie de la littérature appelle à rechercher plusieurs explications possibles plutôt qu'à attribuer directement les écarts observés au déplacement ou aux réponses institutionnelles à la crise.

Le concept de résilience éducative offre, à cet égard, une grille de lecture intéressante. Les performances observées peuvent être compatibles avec l'existence de capacités d'adaptation développées par les élèves, leurs familles, les communautés scolaires et, plus largement, par le système éducatif face aux perturbations provoquées par la crise. Cette interprétation doit néanmoins rester prudente : les données de l'EAS 2024 ne permettent pas d'établir que les dispositifs de continuité éducative sont à l'origine des écarts de performance observés.

Dans ce contexte, plusieurs réponses institutionnelles ont été développées pour assurer la continuité éducative des enfants affectés par la crise. Outre les dispositifs d'éducation en situation d'urgence et les espaces temporaires d'apprentissage, les efforts de l'État ont bénéficié de l'appui des partenaires techniques et financiers et du développement d'alternatives éducatives. À cet égard, la Stratégie de Scolarisation Accélérée/Passerelle (SSAP) constitue notamment un dispositif de réintégration scolaire des enfants déscolarisés, particulièrement dans les zones à forts défis sécuritaires. Ces différentes initiatives témoignent des réponses apportées par le système éducatif aux perturbations engendrées par la crise. Toutefois, les données mobilisées dans la présente étude ne permettent pas d'établir un lien direct entre ces dispositifs et les performances observées chez les élèves déplacés internes.

Aux termes de cette analyse, plusieurs suggestions peuvent être faites pour le système éducatif national. D'abord, il faut consolider les dispositifs de soutien ciblés tout en évitant une approche uniforme des EDI. En effet, au regard des performances

scolaires observées chez les EDI, il apparaît nécessaire de dépasser une approche systématiquement déficitaire. Les politiques éducatives devraient privilégier un ciblage fondé sur les besoins réels des apprenants en combinant appui pédagogique, soutien psychosocial et dispositifs de remédiation afin de renforcer les acquis des EDI sans les stigmatiser.

Ensuite, les résultats invitent à mieux documenter les facteurs susceptibles de soutenir les capacités d'adaptation des élèves déplacés. Les performances observées suggèrent en effet l'intérêt d'identifier les caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et institutionnelles susceptibles de contribuer au maintien des apprentissages en contexte de déplacement.

Enfin, il faut renforcer le suivi longitudinal et l'analyse différenciée des parcours scolaires des EDI. Cela permettrait de dépasser les analyses transversales et d'identifier plus finement les déterminants des performances, en tenant compte des variables contextuelles (milieu, genre, exposition à l'insécurité).

Conclusion

Cet article avait pour objectif d'analyser les performances scolaires des élèves déplacés internes (EDI) comparativement à celles de leurs pairs non déplacés au Burkina Faso, à partir des données de l'Enquête nationale sur les acquis scolaires (EAS 2024). Les analyses comparatives menées sur les scores en français et en mathématiques mettent en évidence des écarts différenciés selon les niveaux et les disciplines, avec des performances globalement comparables entre les deux groupes, et dans certains cas, des résultats significativement plus élevés chez les élèves déplacés internes, notamment en mathématiques au niveau du CM1/4e année bilingue.

Ces résultats invitent à nuancer l'idée selon laquelle le déplacement forcé serait systématiquement associé à une dégradation des apprentissages. Parmi les élèves effectivement scolarisés et évalués dans le cadre de l'EAS 2024, les EDI

parviennent à maintenir des performances comparables, voire supérieures dans certaines disciplines et à certains niveaux. Ce constat peut être interprété comme l'indice de capacités d'adaptation développées par les élèves et leur environnement éducatif face aux perturbations liées à la crise. Toutefois, il ne permet pas d'attribuer directement les performances observées aux dispositifs institutionnels de continuité éducative.

Ces résultats ouvrent ainsi une perspective importante de recherche : identifier les caractéristiques individuelles, familiales, scolaires et contextuelles susceptibles d'expliquer les performances observées chez les élèves déplacés internes. Des analyses multivariées permettraient notamment de déterminer si les écarts constatés persistent après prise en compte des différences de composition entre EDI et non-EDI.

En définitive, loin de se limiter à une lecture déficitaire des élèves déplacés internes, cette étude met en lumière des performances qui invitent à approfondir l'analyse des capacités d'adaptation des élèves déplacés. L'enjeu n'est pas seulement de garantir l'accès à l'éducation, mais aussi de créer les conditions d'un apprentissage équitable et durable pour tous les élèves, indépendamment de leur situation de déplacement.

Références bibliographiques

Akresh, R., & de Walque, D. (2008). Armed conflict and schooling: Evidence from the 1994 Rwandan genocide. *World Bank Policy Research Working Paper*, 4606.

Banque mondiale. (2018). *Rapport sur le développement dans le monde 2018 : Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation*. Washington, DC: World Bank.

Burde, D., Kapit-Spitalny, A., Wahl, R. L., & Guven, O. (2017). *Education in emergencies: A review of theory and research*. Review of Educational Research, 87(3), 619–658. https://doi.org/10.3102/0034654316671594

CONFEMEN. (2019). *PASEC 2019 : Qualité des systèmes éducatifs en Afrique subsaharienne francophone : Performances et environnement de l'enseignement-apprentissage au primaire*. Dakar: CONFEMEN.

Justino, P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: New research and future agendas. *International Journal of Educational Development, 47*, 76–85. https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.11.002

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2011). *The hidden crisis: Armed conflict and education (EFA Global Monitoring Report 2011)*. Paris : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2015). *Education for All 2000–2015: Achievements and challenges (Global Monitoring Report)*. Paris: UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2020). *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all*. Paris : UNESCO.

Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO). (2005). *Rapport mondial de suivi sur l'Éducation pour tous : L'exigence de qualité*. Paris: UNESCO.

Rose, P., & Alcott, B. (2017). How can education systems become equitable by 2030? *World Development*, 94, 350–361.

UNICEF. (2019). *Education in emergencies: Strengthening resilience in crisis contexts*. New York: UNICEF.

World Bank. (2020). *The COVID-19 pandemic: Shocks to education and policy responses*. Washington, DC : World Bank.